

Oerter, Rolf

## Zur Einführung in den Thementeil

Unterrichtswissenschaft 22 (1994) 2, S. 98-103



Quellenangabe/ Reference:

Oerter, Rolf: Zur Einführung in den Thementeil - In: Unterrichtswissenschaft 22 (1994) 2, S. 98-103 -  
URN: urn:nbn:de:0111-opus-81450 - DOI: 10.25656/01:8145

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81450>

<https://doi.org/10.25656/01:8145>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# **Unterrichtswissenschaft**

Zeitschrift für Lernforschung  
22. Jahrgang / 1994 / Heft 2

---

## **Thema:**

### **Die Rolle des Menschenbildes in Erziehung und Sozialisation**

Verantwortlicher Herausgeber:  
Rolf Oerter

Rolf Oerter: Zur Einführung in den Thementeil	98
Rolf Oerter: Vorstellungen über Erziehung und Sozialisation im Kontext des Menschenbildes. Ein konstruktivistischer Ansatz	104
Michael Dreher: Entwicklungskonzepte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen	122
H.-G. Voss: Parentale Kognitionen	138
Irving E. Sigel: Elterliche Überzeugungen und deren Rolle bei der kognitiven Entwicklung von Kindern	160

## **Allgemeiner Teil**

Astrid Lentz, Franz-Olaf Radtke: Bildungsghettos – Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern in der Grundschule	182
---	-----

<b>Berichte und Mitteilungen</b>	192
----------------------------------	-----

## Zur Einführung in den Thementeil

---

### 1. Einleitung: Zur Begriffsbestimmung

Der Begriff 'Menschenbild' ist in der Alltagssprache durchaus geläufig, in der empirischen Sozial- und Humanwissenschaft mag er suspekt erscheinen. Doch trifft die Bezeichnung das hier Gemeinte recht gut. Worum geht es? Menschliches Denken, Erleben und Handeln wurde lange Zeit vorzugsweise durch einzelne Komponenten zu erklären versucht, wobei je nach Bereich unterschiedliche Zuständigkeiten bestanden: für Emotionen und Affekte die Emotionspsychologie, für Leistung, Sozialverhalten und Aggressivität die Motivationspsychologie, für Wissenserwerb und Problemlösen die Kognitionspsychologie etc. In den letzten Jahren bemüht man sich verstärkt darum, die zentrale Organisation aller dieser Subsysteme als ein sich selbst regulierendes Handlungszentrum zu fassen, wobei Begriffe wie Autonomie (Ryan, 1993), Agency (Bandura, 1989), Selbstwirksamkeit (Bandura, 1977), Selbst-Determination (Deci & Ryan, 1990) und Selbstregulation (Karoly, 1993; Bandura, 1990) verwendet werden.

Auch die Bewußtseinskomponente dieser zentralen Regulationsprozesse interessiert die Forschung in zunehmendem Maße. Bereits die Konzepte der Selbstverursachung (DeCharms, 1968) und der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1977) sowie die Analyse der Ursachenzuweisungen (Attributionen, zusammenfassend siehe Weiner, 1986 und Heckhausen, 1989) beschreiben Komponenten des Selbstbewußtseins bzw. Ich-Bewußtseins unter Benutzung empirisch gut fundierter Operationalisierungen. Es ist daher an der Zeit, auch die vom Individuum selbst herangezogenen Deutungen und Beschreibungen über den Menschen und seine Funktionsweise näher in Augenschein zu nehmen. Über die bislang untersuchten Teilkonzepte hinaus (vor allen Dingen bei den Attributionen) interessiert, welche Konzeption des Menschen vom Individuum entworfen wird, um sich selbst und andere besser verstehen zu können. Diese Konzeptionen beginnen sehr früh, denn bereits die Attachment-Forschung konnte ohne ein 'internal working model' nicht auskommen (Bowlby, 1969; Bretherton & Waters, 1985). Das Kleinkind, das sich zwischen Bindungs- und Erkundungssystem orientiert, baut ein solches inneres Wirk- oder Arbeitsmodell auf, das bei optimalem Bindungsverhalten so lauten könnte: Ich habe einen oder mehrere sichere Partner, die mir Schutz und Liebe gewähren, also kann ich meine Umwelt erkunden. Sicherlich kann das Kleinkind diese „Theorie“ nicht so formulieren, aber es scheint ein Grundwissen über die eigene Person in

der Welt zu existieren. Bereits im Vorschulalter baut sich ein recht differenziertes Wissen über mentale Zustände auf (siehe z.B. Perner, 1991) und in der Grundschule spätestens entdecken die Kinder eine Reihe von Persönlichkeitseigenschaften am Menschen, obwohl sie noch sehr dem Äußeren verhaftet sind (z.B. Livesley & Bromley, 1973). Solche naiven psychologischen Theorien vom Menschen sind seit langem Gegenstand der Forschung, ohne daß die einzelnen Richtungen sich im Laufe der Zeit koordiniert hätten. Während Heider (1958) noch einen Gesamtentwurf einer solchen „naiven“ Theorie vorgestellt hat, konzentrierte man sich später auf Teilaspekte, wie die Persönlichkeitstheorie von Lehrern (u.a. Hofer, 1981), die in einer Kultur vermittelten Theorien über den Menschen (Ethnotheorien, Sigel, 1985), Auffassungen über Erziehung und Entwicklung (Voss, in diesem Heft, Sigel, 1985) und naiven Verhaltenstheorien (Laucken, 1974). Mit diesen Ansätzen hat man bereits eine Sichtweise bevorzugt, die das Menschenbild „als Ganzes“ in den Mittelpunkt rückt und sich für seine Auswirkungen auf menschliches Handeln interessiert. Dies ist auch das Anliegen des Thementeilcs dieses Heftes, in dem es darum geht, welchen Einfluß generelle Überzeugungen, die aus dem jeweiligen Menschenbild entspringen, auf Erziehung und Sozialisation haben.

## 2. Zur Definition

Im folgenden soll Menschenbild als Konzeption vom Menschen verstanden werden, die das Individuum im Laufe seiner Entwicklung konstruiert bzw. mit Hilfe sozialer Partner ko-konstruiert. Zumindest teilweise ist diese Konzeption auch eine Theorie vom Menschen. Von einer „Theorie“ kann man deshalb sprechen, weil die Ansichten und das Wissen über den Menschen bewußt reflektiert werden können, weil Argumente für diese Ansichten angeführt, d.h. deduktive Ableitungen gemacht werden, und schließlich weil empirische Belege für die getroffenen Annahmen angeführt werden. Damit sind zumindest einige Kriterien für eine Theorie erfüllt: ein (wenn auch unvollständiges) System von Aussagen, die zumindest teilweise deduktiv abgeleitet sind und empirisch überprüft werden. Die Empirie beschränkt sich allerdings fast ausnahmslos auf die Verifikation und vernachlässigt die Falsifikation von Aussagen. Fakten, die der Theorie widersprechen, werden entweder als Ausnahmen einer Regel gedeutet oder im Sinne der Theorie uminterpretiert. Das für empirische Sozialwissenschaften entscheidende Kriterium der Falsifikation wird im großen und ganzen nicht genutzt, würde es doch bedeuten, die meist tiefverwurzelten Überzeugungen revidieren oder gar aufgeben zu müssen.

Als Komponenten einer Theorie vom Menschen sind bei den folgenden Beiträgen stets enthalten: Wissen, Begründungen und emotionale Involviertheit. Die erste Komponente (*Wissen*) umfaßt das, was das Individuum über den Menschen und seine Beziehungen zur Welt weiß

(konstruiert bzw. rekonstruiert hat). Die *Argumente* müssen bei einem Menschenbild nachweisbar sein, da sie als Evidenz für die eigenständige Konstruktion des Menschenbildes gelten können. Die emotionale *Involviertheit* besagt, daß es sich beim Menschenbild um ein hochgradig bedeutsames Wissenssystem handelt, das das eigene Handeln und Planen beeinflußt, zum eigenen Wohlbefinden oder Unbehagen wesentlich beiträgt und vor allem die soziale Interaktion mitbestimmt.

### **3. Das Menschenbild als Basis für Erziehung und Sozialisation**

Die nachfolgenden Beiträge richten sich nun nicht in erster Linie auf die Frage nach der Struktur und dem Umfang des jeweils erhobenen Menschenbildes bzw. deren Teilaspekte, sondern nach deren Bedeutung für das Handeln im Erziehungs- und Sozialisationsgeschehen. Der erste Beitrag von Oerter stellt den Versuch dar, eine umfassendere Konzeption des Menschenbildes zu vermitteln. Dabei konnten die Bereiche Persönlichkeitstheorie, Sozial- und Umwelttheorie, Handlungstheorie und Denkniveau unterschieden werden. Die Untersuchung richtete sich nicht speziell auf Fragen von Erziehung und Sozialisation, so daß die in den Äußerungen der Probanden mitgeteilten Meinungen und Überzeugungen über Erziehung und Sozialisation als spontane Beiträge ihres Menschenbildes aufgefaßt werden können. Dennoch zeigt sich überraschenderweise ein relativ schlüssiges Bild, wenn man Einzelaspekte von Aussagen zusammenfügt. Die Erziehungsvorstellungen von Kindern sind im Vergleich zu denen von Erwachsenen wesentlich einfacher und spiegeln zudem die eigene Situation der Abhängigkeit und des Erzogenwerdens wider. Dennoch finden sich bereits hier in rudimentärer Form die differenzierteren Konstruktionen der Erwachsenen über Erziehung und Sozialisation. Der Beitrag soll vor allem dreierlei demonstrieren:

1. Vorstellungen über Erziehung und Sozialisation sind ein grundlegender Bestandteil des Menschenbildes und werden selbst dann zum Ausdruck gebracht, wenn nicht spezifisch nach ihnen gefragt wird.
2. Zwischen den Vorstellungen und Überzeugungen von Kindern und denen von Erwachsenen besteht ein Passungsverhältnis: Beide Seiten bevorzugen ein Bild vom Menschen als aktiven Gestalter seiner Entwicklung; die Kinder ordnen sich, unter der Voraussetzung, daß diese Rahmenbedingung der Autonomie erfüllt ist, bereitwillig den elterlichen Erziehungsaktivitäten unter.
3. Sowohl die Überzeugungen der Erwachsenen als auch die der Kinder beinhalten wichtige Konzeptionen der wissenschaftlichen Pädagogik und Anthropologie, allem voran das Erziehungsziel von Mündigkeit bzw. Autonomie, von Verantwortung und Fürsorge für andere und der Wahrnehmung von Aufgaben, die als Mitglied der Gesellschaft zu erfüllen sind.

Der Beitrag von Dreher konzentriert sich innerhalb der Konzeption des Menschen auf Vorstellungen und Überzeugungen über Entwicklung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Mehr als bei allen übrigen Beiträgen wird besonderer Wert auf die Eigenkonstruktion der zu erfassenden Begrifflichkeit gelegt. Auf diese Weise ergeben sich sehr differenzierte und elaborierte Begriffsstrukturen über Entwicklung. Die jungen Probanden benennen in abnehmender Gewichtung u.a. folgende Komponenten von Entwicklung: Einflußfaktoren, Retrospektiven, Entwicklungsverlauf, Bewußtheit von Entwicklung und Entwicklungszielen. Generell betonen auch sie die „Entwicklungsaktivität“ als zentralen Bestandteil der Konzeption von Entwicklung, haben aber andererseits die Bedeutung des Zufalls, also von unvorhergesehenen Ereignissen und Bedingungen, für Entwicklung hervor.

Die beiden restlichen Beiträge konzentrieren sich auf das Menschenbild von Eltern, das ihrem Erziehungsverhalten zugrunde liegt. Hier handelt es sich um das Bild, das sie von ihren eigenen Kindern und von Kindern im allgemeinen haben. Der Beitrag von Voss vermittelt einen Überblick über die Forschung elterlicher Überzeugungen, die er bewußt als parentale Kognition bezeichnet, um von vornherein deutlich zu machen, daß es sich um einen bestimmten, relativ klar umrissenen Forschungsansatz handelt. In einem begrifflichen Überblick über parentale Kognitionen, in denen die Konzepte Einstellung, 'Belief', Idee, implizites Entwicklungsniveau geklärt werden, stellt der Autor ein Rahmenmodell für die Untersuchung von parentalen Kognitionen vor, das den Zusammenhang zwischen diesen Aspekten des Menschenbildes und dem elterlichen Erziehungs Handeln beschreibt. Dabei stellen sich parentale Kognitionen als Konstrukte dar, die an der Vermittlung elterlichen Handelns und den daraus entstehenden Folgen für die Entwicklung des Kindes maßgeblich beteiligt sind. Am Schluß seines Überblicks weist Voss noch einmal auf die derzeit zu eingegrenzte Sichtweise von parentalen Kognitionen hin, nämlich ihre Einengung auf die kognitive Entwicklung unter Vernachlässigung der affektiven Komponente und des systemischen Aspektes von Familie.

Der letzte Beitrag von Irving E. Sigel konzentriert sich auf die Mitteilung von Ergebnissen aus eigenen jahrelangen Untersuchungen. Er überprüft sorgsam den Zusammenhang zwischen Überzeugungen bzw. Menschenbild-Konzeption und realem erzieherischem Handeln. Dabei konzentriert er sich auf sog. distanzierende Strategien, die das Kind veranlassen, sich stärker kognitiv mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Diese distanzierenden Strategien beobachtet er auf unterschiedlichen Niveaus. Bemerkenswerterweise zeigen nun Eltern mit Strategien niedrigerer Niveaus ein Menschenbild, das das Kind als passiven Rezipienten von Wissensinhalten und Umweltereignissen auffaßt, während Eltern mit Strategien auf hohem Niveau das Kind als aktiven Konstrukteur von Wissen konzipieren, das in der Hauptsache selbst den Entwicklungs- und Lernfortschritt leisten muß. Sigel vermittelt uns auch den differenzier-

testen Einblick in das methodologische Problem der Erfassung von Menschenbildern (bzw. von dessen Teilkomponenten). Wenn man spezifische Fragen stellt, so kann man auch nur spezifische Antworten, z.B. über das Leistungsvermögen von Kindern in einem bestimmten Bereich, erhalten. Generelle Fragen über kindliche Fähigkeiten oder Motivation provozieren auch demgegenüber allgemeine Erklärungsmuster. Fragt man andererseits nur nach dem Menschenbild generell, wie dies Oerter im ersten Beitrag getan hat, so muß man sich mit spontanen Äußerungen begnügen.

Mit diesem letztgenannten methodischen Aspekt soll verdeutlicht werden, was generell in der psychologischen Forschung von Wichtigkeit ist: Das Menschenbild ist ein durch die jeweiligen Methoden gefiltertes Ergebnis und somit auch, und vielleicht in erster Linie, eine Konstruktion des Untersuchers und nicht der Untersuchten. Je mehr an aktiven Konstruktionsleistungen vom Probanden verlangt wird, desto mehr bekommen wir auch dessen Einsichten und Eigenkonstruktionen in den Blick. Dafür muß man aber in höherem Maße auf experimentelle Kontrolle verzichten. Die beiden ersten Beiträge, vor allen Dingen der Artikel von Dreher, versuchen, diesen Weg zu gehen. Die beiden letzten Beiträge berichten über ein stärker vorstrukturiertes Vorgehen des Untersuchers und genießen den Vorteil einer besseren Aussagemöglichkeit über den Zusammenhang von Menschenbild und „realen“ Erziehungshandeln.

## Literatur

- BANDURA, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1989): Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 2, 411-424.
- BANDURA, A. (1990): Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In R.A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation. Perspective on Motivation* (pp. 69-164). Nebraska: University of Nebraska Press.
- BOWLBY, J. (1969): *Attachement and loss*. New York: Basic Books.
- BRETHERTON, I. & WATERS, E. (Eds.) (1985): *Growing points of attachment theory and research* (Vols. 50, Nos. 1-2, Serial No 209). Monographs of the Society for Research in Child Development.
- DeCHARMS, R. (1968): *Personal causation*. New York: Academic Press.
- DECI, E.L. & RYAN, R.M. (1990): A motivational approach to self: Integration in personality. In R.A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation. Perspective on Motivation* (pp. 237-288). Nebraska: University of Nebraska Press.
- HECKHAUSEN, H. (1989<sup>2</sup>): *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- HEIDER, F. (1958): *The psychology of interpersonal relations* New York: Wiley. (dt: *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*, Stuttgart: Klett, 1977).
- HOFER, M. (Hg.) (1981): *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern*. München: Urban & Schwarzenberg.
- KAROLY, P. (1993): Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annu. Rev. Psychol.*, 44, 23-52.
- LAUCKEN, U. (1974): *Naive Verhaltenstheorien*. Stuttgart: Klett.

- LIVESLEY, W.J. & BROMLEY, D.B. (1973): *Person perception in childhood and adolescence*. London: Wiley.
- PERNER, J. (1991): *Understanding the representation of mind*. Harvard, Mass.: MIT Press.
- SIGEL, I.E. (Ed.) (1985): *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- WEINER, B. (1986): *An attribution theory of motivation and emotion*. New York: Springer.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Rolf Oerter, Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Universität München, Leopoldstraße 13, D-80802 München.